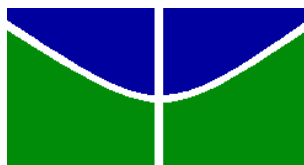


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Laila Todarelli Junqueira

PERCEPÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brasília
2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Laila Todarelli Junqueira

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia,
Faculdade de Educação, Universidade de
Brasília, como requisito à licenciatura de
Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina
Siqueira Cerqueira

Brasília, março de 2013

Laila Todarelli Junqueira

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito à licenciatura de Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Leonardo Eustáquio Sant`Anna da Silva
Colégio CIMAN

Professora Luciana de Mello Gomide Foina
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Laila Todarelli Junqueira

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito à licenciatura de Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Prof^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Universidade De Brasília

Prof. Leonardo Eustáquio Sant`Anna da Silva
Colégio CIMAN

Prof^a Luciana de Mello Gomide Foina
Universidade de Brasília

Brasília, 5 de marco de 2013.

Dedico esse trabalho à minha família, sempre me apoiando em todos os momentos, ao meu namorado, aos meus mestres, a minha querida Orientadora e, ao meu amigo Leonardo Eustáquio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e coragem para traçar com sucesso o meu caminho.

À minha família como um todo. E, especialmente, minha mãe, Lilian, que sempre esteve ao meu lado pra tudo, meu pai, Azer, que é um pai maravilhoso, exemplo de tudo.

Ao meu namorado, que me incentivou a entrar na UnB e me acompanhou em todo o meu curso.

Agradeço aos meus amigos e amigas, presentes em todos os momentos desse processo, ajudando e compreendendo minhas falhas.

Agradeço a professora Teresa Cristina, que me orientou de forma compreensiva e carinhosa.

Agradeço às professoras Luciana Gomide, pela colaboração e participação nesse momento tão importante. E ao professor Leonardo Eustáquio, que além de me ajudar em todo o processo escolar, também participou deste momento importante.

E, por fim, agradeço a todos que participaram ou contribuíram de alguma maneira para o sucesso dessa jornada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
RESUMO.....	2
MEMORIAL	4
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – REFLEXÃO TEÓRICA	16
1.2 HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA	23
1.3 TRAJETORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
1.4 AFETIVIDADE	39
1.5 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM	41
CAPÍTULO II	43
METODOLOGIA	43
2.1. MÉTODO	43
2.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	45
2.4. PROCEDIMENTOS.....	46
CAPÍTULO III	47
ANÁLISE DOS DADOS	47
CAPÍTULO IV	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE	59

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em três partes. Inicialmente, no memorial, encontra-se descrito um breve relato da minha trajetória escolar e acadêmica.

Na sequência são abordados, à luz da pesquisa bibliográfica realizada e dos estudos empreendidos para a conclusão do curso, temas que compreendem desde a história social da criança e da família até a trajetória da educação infantil e da afetividade. Ainda nesta parte, foi realizada pesquisa qualitativa com professoras e mães de alunos, visando avaliar a importância da afetividade na aprendizagem da Educação Infantil. Também foi sistematizada e exposta a análise dos dados da pesquisa qualitativa e foram apresentadas as considerações finais acerca dos temas abordados.

Por fim, são apresentadas minhas perspectivas profissionais, onde relato algumas pretensões referentes aos estudos e ao trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a compreensão da relação de afeto e aprendizagem na visão de duas mães do DF e de três professoras de uma mesma instituição particular de ensino da Educação Infantil do DF. Para explicar essas questões, buscou-se o referencial teórico de Vigotsky e Wallon. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. O instrumento utilizado foi um questionário encaminhado às cinco entrevistadas. Conclui-se que para este grupo de mães e professoras o afeto é um grande diferencial na formação do conhecimento e do desenvolvimento emocional, físico, motor e social da criança.

Palavras chave: afetividade, criança e educação infantil.

PARTE 1

MEMORIAL

MEMORIAL

Meu nome é Laila Todarelli Junqueira e tenho 22 anos. Sou natural de Poços de Caldas, cidade que fica localizada no Sul do Estado de Minas Gerais. Nasci no dia vinte e oito de maio de mil novecentos e noventa, filha de Azer Elias Zenun Junqueira e de Lilian Aparecida Todarelli Junqueira. Meu pai é formado em odontologia, porém não exerce sua profissão de formação há mais de 20 anos. Ele trabalha como chefe de gabinete de um deputado federal. Minha mãe é técnica em enfermagem. Tenho uma irmã, Eloá Todarelli Junqueira, que é funcionária pública federal e nos deu o maior presente das nossas vidas: minhas duas sobrinhas, Laura e Ester.

Minha trajetória escolar começou aos 5 anos de idade. Embora atualmente seja um início escolar tardio, este era o padrão de ingresso na escola à época. Minha primeira escola foi o Pelicano, instituição particular localizada em Poços de Caldas. Entrei no pré-II e logo fui apresentada à minha professora, Delma. A experiência foi traumática, chorei muito e muito, dei o maior trabalho! De algumas atividades recorde-me como se fosse hoje. Tínhamos uma folhinha com o número ou a letra da semana, em fonte grande, e tínhamos que decorá-la com lantejoulas. Na mesma folhinha, ao lado, havia vários quadrinhos para escrevermos essas tais letras ou números, várias vezes. Confesso que às vezes eu tinha muita dificuldade, principalmente se a letra a ser copiada não estivesse pontilhada no papel. Fato curioso é que tenho contato com minha primeira professora até hoje: ela é mãe de uma das minhas melhores amigas, a Letícia.

No ano seguinte, na primeira série, minha professora chamava-se Avani. Ela era uma fofa! Além disso, já tinha tido contato anterior com ela, pois ela havia sido professora da minha irmã. Ainda assim, no segundo ano escolar e com uma professora conhecida, o choro ainda era vasto, e o trabalho para me manter na escola continuava árduo. Nesse ano já começaram as provas, os deveres de casa, ou seja, as temidas obrigações da escola.

Da segunda série não tenho muitas recordações. Não consigo lembrar nem o nome da minha professora.

Já na terceira série minha professora foi a Tia Inácia, que era uma gracinha e muito carinhosa. O choro motivado por não querer permanecer na escola não havia cessado ainda, porém já havia melhorado muito. Este foi um ano tranquilo.

Na quarta série tive a Tia Solange como professora. Este ano era esperado, porque seria finalizado com a tão esperada formatura. Teve festinha e tudo mais! E o que mais me marcou foi o fato que meu pai entregou o meu diploma. Não me recordo ao certo porque ele fez parte da comissão de entrega dos diplomas, mas me recordo perfeitamente como esse momento foi especial.

Quinta série, e começa o terror! Aliado a isso, também começo a estudar pela manhã. As obrigações escolares se multiplicam. Neste ano, alguns professores me “marcaram” positivamente, como a Valéria, que lecionava história. Lembro muito de um trabalho que fizemos sobre Roma e o sistema feudal: montamos uma maquete sobre o tema e foi muito divertido e proveitoso. Considero importante este modelo de aprendizagem. E este foi um exemplo de um método que eu usaria em sala de aula.

Até o ano de 2001 fiquei no colégio Pelicano, mas em 2002 fui para outro colégio particular, o Centro Educacional Poços de Caldas – CEPOC. Nesta nova escola, tive experiências maravilhosas. Vários professores inteligentes e afetuosos. Lembro-me de alguns com detalhes, como o Artênio, também professor de história, a Raquel, professora de geometria (apesar de que eu não gostava de jeito nenhum daquela matéria) e a Lulu, professora de matemática, com a qual eu travava uma eterna briga e sempre minha mãe era chamada na escola.

As reclamações constantes eram que eu conversava demais. Analisando a situação com a maturidade e os conhecimentos atuais, acredito que se eu fosse a professora daquela ocasião, ficaria muito zangada, porque eu falava muito e não havia nada que me parasse. E hoje, valendo-me de maior sinceridade, confesso que esse “vício” nunca me abandonou totalmente...

O ano seguinte, a sétima série, foi um caos. O ano de 2003 foi muito complicado. Cursei metade da 7ª série, no CEPOC, e no meio do ano me mudei para Brasília. Essa mudança foi muito dolorosa e complicada. Ir pra uma cidade onde eu não conhecia ninguém e na qual havia estado apenas uma vez. Deixar todos os meus amigos pra trás, minha família e as minhas raízes. Realmente a mudança física, de uma cidade para outra, abalou muito minhas emoções.

Quando cheguei a Brasília, teve início uma verdadeira saga para encontrarmos um colégio que não fosse caro demais e que eu me sentisse bem em

frequentá-lo. A princípio eu rejeitava todos os colégios, porque a minha vontade era continuar em Minas. Batia o medo de nunca conseguir fazer amigos na nova cidade, de não dar conta de acompanhar as matérias e senti todos aqueles medos que batem quando você ingressa em um universo desconhecido. Todos esses medos e todo esse período de adaptação pareceram uma eternidade. Fiquei muito aliviada quando a tempestade passou e “deu tudo certo”.

Meus pais, já sem saberem o que fazer quanto à nova escola, pediram indicação a um amigo do meu pai que já morava em Brasília há mais de 20 anos. Ele nos indicou o CIMAN, que era perto da minha casa. Em minha primeira impressão, o colégio me atraiu, notadamente por sua beleza exterior. Assim que olhei o local, disse: “é aqui que eu quero estudar”. Lembro-me exatamente como foi conhecer aquele colégio. Foi em um sábado de manhã. O próprio dono da instituição, Atef Aissami, foi-nos apresentar o local. Fui-me encantando com cada espaço: a piscina enorme, a escola toda colorida e enfeitada. Parecia um sonho! E assim terminou a saga de encontrar um novo colégio: final feliz, pensei!

Mas, mesmo tendo-me apaixonado pela escola, o medo de não conseguir me socializar ainda era grande. No primeiro dia de aula, fui procurar a coordenadora que me mostraria a sala onde eu estudaria. Ela me acompanhou até a porta. Sentei no último lugar da sala. Aliás, no penúltimo, porque no último já havia uma menina, que eu mal sabia que seríamos amigas até hoje. Mariana é o seu nome. Ela também era novata. E ao que parecia estava mais assustada do que eu. E, assim, desde aquele dia fazíamos tudo juntas.

Bate o sinal e a primeira aula começa. Matéria: religião. Eu nunca havia tido aula dessa matéria, a não ser na catequese na Igreja. O professor chegou fazendo várias “piadinhas”, e assim que ele me olhou já me fez passar uma baita vergonha! Não me lembro ao certo o que foi que ele disse, mas sei que a vergonha foi grande. Hoje esse professor é um dos meus melhores amigos, o Leonardo Eustáquio.

E assim as coisas foram se ajeitando. Comecei a fazer várias amizades, a me relacionar bem com os professores, mas a brincadeira com o meu sotaque de “caipira” continuou e acho que não parou até hoje. Aliás, hoje em dia acho divertido, mas em alguns momentos, na escola, ficava bem envergonhada.

Pela primeira vez, na sétima série, fiquei para recuperação em várias matérias. Não me lembro exatamente quais foram, mas creio que foram matemática, inglês e português. Fiz as provas de recuperação e passei em matemática e

português, não tendo conseguido a nota mínima em inglês. Mas, para a minha “sorte”, haveria uma segunda chance no final de janeiro do ano seguinte. Mesmo assim fui passar as férias em Minas e minha amiga, que era ótima aluna em inglês, me ajudou a estudar e passei na prova. No maior sufoco, mas passei.

A oitava serie foi tranquila, mas as salas foram “misturadas”, pois os alunos foram colocados em diferentes classes. Acabei ficando longe de alguns amigos, mas logo na primeira semana de aula pedi pra trocar de turma e os que eram mais chegados terminaram ficando todos juntos.

O primeiro ano do Ensino Médio foi um caos, porque assim como acontece na transição da quarta série para o quinto ano, que já não é fácil, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é ainda mais terrível. Particularmente para mim pareceu-me mais assustador, porque a matéria que eu tinha mais dificuldade, que era matemática, se dividia em duas outras matérias. E ainda tinham as disciplinas de física e química, com tudo aquilo que eu já tinha uma leve noção de que não seria nada fácil. E realmente não foi. Fiz recuperação de várias matérias. Em algumas delas fui para recuperação de janeiro, mas mesmo assim não consegui passar em duas delas, no final do primeiro ano. Ainda bem que neste colégio havia a popularmente chamada “dependência”, que é a progressão parcial. Eu cursava o segundo ano pela manhã, e à tarde cursava as matérias que não tinha sido aprovada (matemática e física).

O segundo ano foi, então, muito corrido. Tinha aula de segunda à quinta-feira, das 7 horas e 15 minutos às 18 horas. As regras de aprovação do colégio também mudaram: a média mínima de aprovação havia baixado, mas não haveria mais duas chances de recuperação. E, no fim das contas, esse foi o ano mais tranquilo, em relação a conteúdos e tudo o mais. Só fiquei para recuperação em matemática e passei! Essas sim eram as primeiras férias que poderia aproveitar desde a sétima série. Afinal, eu sempre cursava a recuperação, que ocorria em janeiro.

O terceiro ano foi bem difícil, em relação às matérias e à dúvida que me assombrava, sobre o que deveria fazer no futuro: a escolha de uma profissão, de um caminho a seguir. Não sabia como seria minha vida sem a escola, sem os amigos. Eu realmente amava muito o CIMAN e ali estava cercada de pessoas maravilhosas. Com muito sufoco, passei de ano.

Assim que terminei o Ensino Médio estava perdida. Meus pais, família e amigos sempre me perguntavam o que iria fazer no ano que se aproximava. As

minhas duas melhores amigas à época já haviam passado na UnB pelo PAS. E eu estava perdida, sem saber qual o rumo seguir.

Depois de conversar muito em família e também depois de sofrer muita pressão para decidir um rumo a seguir, matriculei-me em um curso preparatório para concurso. Esse foi com certeza um grande erro que cometi. Eu não tinha maturidade nenhuma para enfrentar o clima de um cursinho para concurso, com todos os alunos calados e que estavam ali pra competir uns com os outros. Mesmo assim, fiz a prova do concurso para o qual estava me preparando e não passei. A essa altura, a dúvida e a incerteza do futuro me rondavam ainda mais. Esse curso durou apenas dois meses, tempo suficiente para que eu percebesse que esse não era o caminho que eu desejava trilhar.

Decidi fazer o vestibular da UnB e entrei em curso intensivo pré-vestibular, que também durou apenas dois meses. Fiz o vestibular da UnB para Pedagogia e não passei. A vontade de desistir e cursar uma faculdade particular era muito grande. Mas neste meio tempo conheci o Luciano, que é meu namorado até hoje. Ele teve papel fundamental neste momento e ele me deu muita força para tentar fazer mais uma vez as provas do vestibular da UnB.

E, assim, comecei a fazer novo cursinho pré-vestibular no Obcursos, que hoje é o Gran Cursos. Dessa vez, dediquei-me um pouco mais e passei na prova. Foi uma grande felicidade: passei no primeiro vestibular de 2009!

Escolhi o curso de pedagogia, porque sempre me encantei com a escola. Confesso que estudar nunca foi tarefa fácil para mim, mas o ambiente escolar sempre me chamou atenção.

Uma das pessoas que mais me motivou a escolher o curso de Pedagogia, o que acredito que ela nem saiba, foi a orientadora educacional do CIMAN. Quando conversávamos, eu podia me ver fazendo aquilo, e ela foi fundamental na minha formação escolar.

Antes do início das aulas, houve uma reunião na Faculdade de Educação – FE – para recepcionar os “calouros”. Fui à reunião acompanhada de uma amiga minha, conhecida desde a época da escola e que também havia passado no vestibular. Nesse dia, fiquei impressionada com a quantidade de pessoas que me relataram não quererem estar ali, mas desejavam cursar psicologia, administração ou outros cursos. E me impressionou mais ainda o relato das poucas pessoas que afirmaram que, apesar de desejarem estar na FE, não gostariam de atuar em

escolas. Recordo-me bem de que, das cinquenta e poucas pessoas presentes, apenas quatro declararam gostar de lecionar e de atuar no ambiente escolar. Acredito inclusive que esse seja um dos maiores problemas que a educação enfrenta: profissionais frustrados que não gostam de ministrar aulas e, conseqüentemente, não fazem um trabalho bem feito.

No meu primeiro semestre, cursei a matéria Antropologia da Educação, com duas professoras, mas ficamos mais tempo com a professora Blanca. Foi uma matéria muito interessante para começar a entender o curso de Pedagogia. Ainda no primeiro semestre, cursei a disciplina Investigação Filosófica, com o professor Tadeu. Ele é um excelente profissional. Tem muito conhecimento e sabe lidar muito bem com alunos universitários. A matéria Projeto 1 foi ministrada pelo professor Elicio, que conhece a Universidade como ninguém. Posso destacar como uma das matérias mais importantes, e que me conferiu alicerce para muitas outras ao longo do curso, a disciplina Perspectiva do Desenvolvimento Humano, ministrada pela professora Ângela Anastácio, com toda certeza uma das melhores professoras da FE.

O segundo semestre foi muito produtivo. Cursei duas matérias das quais sempre tive muita vontade de me aprofundar. A primeira foi Psicologia da Educação, com a Professora Teresa Cristina, que foi minha orientadora no presente trabalho. Sem dúvidas tive muita afinidade com ela! A segunda matéria fundamental a que me referi foi Orientação Educacional, cuja área tenho muita vontade de atuar. O único ponto negativo da disciplina cursada é que tive três professoras durante o semestre, tornando a matéria um pouco bagunçada. Mas o encerramento da disciplina foi feito pela professora Sandra Ferraz, que é excelente.

Nesse segundo semestre, fiz também a matéria História da Educação, com a Professora Iracilda, e a matéria Educando com Necessidades Especiais, com o Professor Ravagni. Em relação a esta última disciplina, acredito que o tema deva ser mais aprofundado durante o curso, pois ainda me sinto muito leiga nesta área. Claro que a matéria cursada me esclareceu e ensinou muitos aspectos, mas, ainda assim, sinto a necessidade de realizar mais estudos sobre o assunto.

Comecei a cursar a matéria de Pesquisa da Educação, mas não consegui concluí-la, porque comecei a trabalhar no período vespertino e tive de abandoná-la. O mesmo ocorreu com a matéria Educação Ambiental, cujo abandono se deu porque não me interessei muito pelo tema durante as aulas, apesar de saber a

importância e relevância do assunto. Cursei, também, outra matéria que considero importantíssima para entender a educação e a situação que ela se encontra: a disciplina Organização da Educação Brasileira, com a Professora Ruth, também excelente.

Além de ter sido um semestre muito produtivo, conheci a minha maior amiga de faculdade, a Elizabeth. Com toda certeza, sem ela, minha graduação teria sido bem menos divertida. Afinal, ela é uma pessoa que quero manter contato e amizade para o resto da minha vida.

No terceiro semestre de faculdade, surgiu a oportunidade de retornar ao CIMAN, o colégio que estudei e que me fez apaixonar ainda mais pelo ambiente escolar. Nesse momento, perdi-me um pouco no curso, foquei-me muito no trabalho e acabei deixando de lado a faculdade.

Mas, mesmo me afastando fisicamente da faculdade, nunca estive tão próxima da pedagogia em sua prática, o que me fez ter certeza de que ser professora é o meu desejo para o resto da vida.

Então, como foi um semestre com muitas novidades, reduzi o número de matérias. Cursei Educação Infantil, com a Professora Penélope, que era substituta, mas uma professora de excelência na área de Educação Infantil. Com ela, aprendi muito. Suas aulas me ajudaram a ampliar minha visão sobre o meu trabalho. Cursei, também, Educação em Geografia e Ensino de Ciências, esta última com o professor Celio, que me deu a oportunidade de realizar, pela primeira vez, um plano de aula. Voltei a cursar Pesquisa em Educação.

No quarto semestre, cursei matérias que não me marcaram muito, mas acredito que isso se deveu ao meu enorme envolvimento com o trabalho. Acredito que em outras circunstâncias eu teria me aprofundado mais no estudo das disciplinas ofertadas. Recordo-me de ter cursado Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Didática Fundamental, e, como mencionei, já estava trabalhando em uma escola, o que me levou a cursar Projeto 4, fase 1, baseado em Educação Infantil.

No quinto semestre, cursei outra matéria que foi ministrada por três professores: Educação de Jovens e Adultos. A disciplina foi finalizada pela professora Nice e eu admirei muito a metodologia que ela utilizava. Iniciei Educação Matemática e Administração de Jovens e Adultos, porém, não consegui concluir as disciplinas. As metodologias de ensino eram um pouco cansativas e ainda havia o

dilema de não querer perder a oportunidade de trabalhar. Cursei, também, Educação e Trabalho, que foi uma matéria divertida de realizar. Na turma, quase ninguém se conhecia, mas acabamos por nos tornar muito próximos e assim foi muito mais agradável cursar a disciplina.

O sexto semestre foi um dos mais corridos, porque eu trabalhava praticamente 12 horas por dia e cursei matérias apenas no turno da noite. Por isso, não tive um bom rendimento no curso, pois já chegava exausta na faculdade. Nesse período, cursei Filosofia da Educação, Fundamentos da Arte na Educação e Fundamentos da Linguagem Musical. Essas disciplinas tiveram avaliações bem alternativas e bem diferentes das que tive ao longo do curso e da vida escolar como um todo, o que acabou se tornando uma experiência bem interessante.

Como cheguei a esse ponto do curso e estava bem atrasada nos estudos, resolvi tomar uma decisão das mais difíceis: sair do emprego e me dedicar aos estudos. Assim, fiz o curso de verão oferecido pela Universidade. Se soubesse que seria tão proveitoso, certamente teria aproveitado mais oportunidades como esta. Matriculei-me em três matérias, mas só consegui concluir duas delas: Introdução à Psicologia, que fiz fora da FE pela primeira vez (e percebi que os métodos de avaliação fora da FE são bem diferentes e não me senti muito à vontade com isso) e Práticas Mediáticas da Educação, que cursei com o Professor Pedro, uma pessoa maravilhosa, que fez com que o curso de verão se tornasse algo simples e proveitoso.

O sétimo semestre na faculdade foi muito tribulado. Foi o período em que cursei o maior número de créditos, afinal era hora de correr atrás do tempo perdido. Cursei várias matérias obrigatórias, como Ensino de Aprendizagem da Língua Materna, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Políticas Públicas de Educação, Administração das Organizações Educativas, Projeto 2, Projeto 3 e Projeto 4 – fase 2. Todas essas matérias eram fundamentais para a formação de um pedagogo. O semestre terminou sendo muito favorável, com minha dedicação exclusiva à faculdade. Ainda nesse semestre cursei, também, Tópicos Especiais em Orientação Educacional e Pesquisa em Educação a Distância, que são matérias optativas, mas que também são importantes para complementar as disciplinas obrigatórias.

Neste mesmo semestre, entreguei os estudos independentes e, como tinha realizado muitas atividades educacionais fora da Universidade, foram-me

concedidos 24 créditos correspondentes aos estudos independentes. Isso me fez chegar mais perto ainda da conclusão do curso e pude perceber a importância que a FE atribui aos estudos complementares, valorizando a busca de novos conhecimentos, além da formação acadêmica.

No atual semestre, cursei duas matérias, que são Educação Matemática 1 e Processo de Alfabetização, além de Projeto 3 - fase 2 e Projeto 5. Este foi um dos semestres mais importantes, porque alcancei um sonho que não imaginei estar tão perto.

Quando penso na minha trajetória escolar, percebi que, durante toda a minha vida, sempre tive experiências em Pedagogia, pois sempre estive em contato com professores, aprendendo diversos métodos de avaliação, metodologias, didáticas, entre outros. Com essa verdadeira “aprendizagem participante”, pude me espelhar na forma de reproduzir o que vivenciei, criar alternativas, ou, então, enxergar alguma metodologia que não fosse proveitosa.

Finalizo o meu memorial agradecendo a todos os professores que passaram na minha vida e desejo expressar gratidão a todos que, de alguma forma, me marcaram e me fizeram a pessoa que sou hoje. Serei grata a todos eles e espero um dia saber que fiz a diferença na vida dos meus alunos, assim como eles fizeram na minha.

Como sempre trabalhei e estagiei na educação infantil, esta foi uma temática que sempre me chamou a atenção, o que me fez perceber que tenho afinidade e gosto muito de trabalhar com as crianças desta faixa etária. Acho gratificante o carinho que eles têm por seus professores e auxiliares. Por isso, a escolha do tema do presente trabalho está tão intimamente associada à educação infantil.

PARTE 2
DESENVOLVIMENTO DO TEMA

INTRODUÇÃO

Afetividade é algo que permeia nosso cotidiano e nossas relações. É o que nos ajuda a viver em sociedade, até porque o ser humano já nasce sendo um ser social. Assim, o afeto faz parte do nosso dia a dia.

A partir dessa temática vamos abordar a importância da afetividade na Educação Infantil, em quais pontos e em quais medidas ela está presente. Trataremos da sua relevância no momento da aprendizagem, as vantagens e desvantagens dessa aproximação entre o educador e o educando, juntamente com suas famílias.

A análise dessa temática será baseada em questionário elaborado para este fim. Mas antes vamos apresentar o embasamento teórico a partir do assunto abordado, principalmente na visão de Wallon, que baseia sua teoria a partir do afeto.

O primeiro capítulo traz a história da infância, abordando como a criança foi vista aos longos dos anos e como era tratada, dissertando inclusive como isso influenciava na sua aprendizagem. Na sequência, serão discutidas a história da família e, também, as principais teorias que permeiam a aprendizagem.

No segundo capítulo vamos tratar sobre a afetividade de forma geral, relacionando, em seguida, a aprendizagem e a afetividade.

Após analisar esses pontos, iniciaremos as análises dos questionários respondidos pelas professoras de Educação Infantil e pelas mães que possuem filhos na Educação Infantil, todas de uma mesma instituição particular do DF.

Finalizaremos com as considerações acerca dos questionamentos e objetivos traçados para este trabalho.

O presente estudo abordará, portanto, a mencionada relação de afetividade e suas implicações na Educação Infantil, tendo como objetivos geral e específicos o que segue:

I - OBJETIVO GERAL: Analisar a compreensão da relação afeto e aprendizagem na visão de duas mães do DF e de três professoras de uma mesma instituição particular de Educação Infantil de ensino do DF.

II - OBEJTIVOS ESPECIFICOS:

- a) Identificar a importância do vínculo emocional para o processo de ensino e aprendizagem;
- b) Compreender a visão da mãe com relação aos vínculos do seu filho com a escola.

CAPÍTULO I – REFLEXÃO TEÓRICA

1. HISTORIA DA INFÂNCIA

O tema “desenvolvimento da criança” vem sendo debatido há muito tempo, porém a forma com que as crianças são vistas passou por várias mudanças ao longo do tempo. É muito interessante analisar como ocorrem essas mudanças de abordagens e interpretação, verificar as características que lhes são atribuídas, bem como os valores e suas funções.

A teoria tradicional, segundo a sociologia, resulta da socialização, que é o processo em que as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. Segundo Corsaro (2011, p.19), a criança é vista como alguém que será adaptada e conduzida pelo meio, com o propósito de se tornar um ser pleno para a sociedade. Assim, formaram-se dois modelos de internalização: o determinista e o construtivista.

Conforme essa teoria de Corsaro (2011, p.20), o modelo determinista segue o raciocínio de que a criança é uma folha de papel em branco a ser escrito pela sociedade, pelas interações sociais, a ser moldado a partir do que lhe é proposto. Sendo um ser completamente passivo, ela será treinada para se tornar competente e funcional. Desta teoria determinista deriva o modelo funcionalista e reprodutivista.

O modelo funcionalista foi notório nas décadas de 1950 e 1960 e o que ele pregava era que o processo de aprendizagem ocorria de forma natural, não se preocupando nem com o porquê e nem em como as crianças se tornariam membros da sociedade.

Segundo Alex Inkeles, (1968, p.76 *apud* CORSARO, 2011, p.20) o estudo da socialização deve ser inerentemente “voltado para o futuro”, especificando o que a criança deve se tornar para atender aos requisitos essenciais para o funcionamento contínuo da sociedade.

O modelo reprodutivista é um modelo que atualmente perdeu o interesse dos teóricos em razão de considerarem que a “[...] internalização dos requisitos funcionais da sociedade poderia ser vista como mecanismo de controle social.” (CORSARO, 2011, p.21). O autor considera que os aspectos do modelo reprodutivista “[...] são centrados nas vantagens usufruídas por aqueles com maior acesso aos recursos culturais”. (CORSARO, 2011, p.21).

Um dos pontos mais fracos dessa teoria seria a falta de reconhecimento do indivíduo como ator ativo da sua própria história. A teoria parece acreditar que o ator é apenas capaz de reproduzir o que lhe é ensinado. Sendo assim, o indivíduo não é deixado livre para mostrar sua criatividade e capacidade como ser único.

Hoje, acredita-se que “[...] as crianças se desenvolvem em ambientes concretos, e assim são produtores e produtos da história, da cultura, da política, da economia, das relações familiares, e etc.” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008, p.73).

A linha construtivista é a mais aceita hoje em dia. Um de seus mais importantes representantes foi Piaget, que acreditava que:

“[...] as crianças, desde os primeiros dias de infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais.” (CORSARO, 2011, p. 23).

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, é uma progressão de capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios, que seriam:

- a) Assimilação: movimento de busca do novo. Quando a criança usa os saberes e as possibilidades que já tem para superar um desafio ou enfrentar um problema. A criança “É o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias” (WADSWORTH, 1996).
- b) Acomodação: movimento de mudança do sujeito. Quando a criança organiza novas informações para acomodar nos esquemas existentes. “A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo” (NITZKE et al, 1997)
- c) Adaptação: junção da acomodação e assimilação.
- d) Equilibração: “É a força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo” (CORSARO, 2011, p. 23).
- e) Período Sensório Motor: fase que vai até os três anos de idade. Nesse período as formas de assimilação são feitas através do tato, gosto e audição. Sendo assim, a criança vai conhecendo o mundo por meio do corpo. A ausência da função semiótica é a principal característica deste período. A inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor), a partir dos deslocamentos do próprio

corpo. É uma inteligência iminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase ("água" para dizer que quer beber água), já que a criança não representa mentalmente o objeto e as ações. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação: o mundo é ele. (Melo,1995).

f) Período Pré-Operacional: fase que compreende dos três aos seis anos de idade.

Quando o pensamento ainda é intuitivo, e não lógico:

“Neste período surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc.. Podendo criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto numa satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforo em carrinho, por exemplo). É também o período em que o indivíduo ‘dá alma’ (animismo) aos objetos (‘o carro do papai foi ‘dormir’ na garagem’). A linguagem está a nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças ‘conversando’ dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados”. (PIAGET,1970)

Cabe salientar que existem outras características do pensamento simbólico que não estão sendo mencionadas aqui, uma vez que a proposta é de sintetizar as idéias de Jean Piaget, como, por exemplo, o nominalismo (dar nomes às coisas das quais não sabe o nome ainda), a superdeterminação (“teimosia”), o egocentrismo (tudo é “meu”), etc.

Importante salientar ainda que conforme Lopes, Mendes e Faria:

“Isto quer dizer que o processo de conhecer tem início com desequilíbrio entre o sujeito e a sua realidade. Os objetos apresentam um problema ou desafio para o sujeito, gerando um desequilíbrio. Este desequilíbrio leva o sujeito a agir sobre o objeto com o propósito de restabelecer o equilíbrio. Na verdade, a estabilização nunca é definitiva, pois o mundo está sempre em mudança e sempre apresentando novos objetivos, novos desafios. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 17).

Outro estudioso importante para o construtivismo é Vigotsky. Ele buscava entender como o indivíduo se torna capaz de se comunicar através de símbolos e como os organiza na realidade.

Segundo Vigotsky (1978) a linguagem não se dá apenas de forma passiva, mas sim em interação com os outros seres humanos. A criança vê e reproduz de forma particular. Ou seja, o comportamento do indivíduo não surge “do nada”, mas sim do que já foi visto e inspirado na combinação de vivências e nas experiências com seu grupo social. Isso possibilita a linguagem e o comportamento humano. (Apud Davis, Oliveira, 1994)

Outro ponto forte desta teoria é considerar indispensável o outro no aprendizado da criança. Isso porque não devemos apenas avaliar o que a criança faz sozinha, mas também a capacidade que ela tem para realizar determinadas atividades com a ajuda do outro, o que é uma forma de demonstrar sua capacidade. Não é porque a criança realiza algo com auxílio, que essa atividade se torna menos importante. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005).

Sendo assim, Vigotsky (1978) pondera que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Analisa que a zona de desenvolvimento proximal envolve dois níveis de desenvolvimento, sendo um deles o potencial e outro o real, os quais serão explicados a seguir. (VIGOTSKY *apud* DAVIS, 1994).

a) Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes.” (CORSARO, 2011, p. 28).

Há uma distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar a solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de outra criança. Ela define funções que ainda não amadureceram, mas que estão prestes a emergir na criança.

b) Nível de Desenvolvimento Real (NDR): É o que a criança consegue fazer sozinha. A melhor forma de explicar o NDR é exemplificando: “o nível de desenvolvimento real da capacidade de ler, resumir, é falar sobre uma história como Cinderela ou Branca de Neve.” (CORSARO, 2011, p.28). Ou seja, podemos dizer que a criança alcança o nível de desenvolvimento real quando ela consegue ler e explicar o que acabou de ler sozinha.

Outro conceito importante a ser ressaltado acerca desta teoria seria a internalização. As formas de conduta interpessoais se tornam intrapessoais,

expandindo o espaço para a invenção singular a partir dos referenciais coletivos. (CORSARO, 2011).

Essa teoria de Vigostky é muito interessante e se aplica bem à prática, porque o aprendizado não é necessariamente uma linha reta. Não é possível determinar com que idade se deve fazer isso ou aquilo, porque se trata de seres humanos únicos, a respeito dos quais não podemos generalizar um comportamento. Cada ser é único e possui suas particularidades e dificuldades. Ele não despreza nenhuma ação da criança. Qualquer movimento e linguagem se tornam importantes para a criança e seu progresso.

A outra teoria que também engloba o construtivismo é a socioafetiva, desenvolvida por Wallon. O objetivo do autor era compreender a base orgânica e cerebral das funções psíquicas de sua pesquisa.

“[...] Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social [...]” (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 18). Diante desta informação, ele acreditava que o ser não se tornava social, mas sim que ele já nascia um ser social que aprenderia a partir dos outros. A teoria desse autor (assim como a de Vigotsky) defende que é fundamental a presença do outro para que a criança se torne um ser capaz.

Wallon (1941) avalia três pontos que se entrelaçam entre si para que o desenvolvimento aconteça, os quais seriam: a afetividade, a motricidade e a cognição. A partir destes três pontos ele propõe o desenvolvimento em períodos que seriam:

- a) Período Impulsivo emocional (recém-nascido): quando o bebê se diferencia do mundo por meio da “linguagem corporal”, do toque e dos gestos. O ponto forte é a afetividade.
- b) Estágio tônico-emocional (compreende o período entre seis e doze meses de idade): o movimento como campo funcional ainda não está desenvolvido. A criança não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto quanto desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.
- c) Período Projetivo (compreende o período entre dois e três anos de idade): quando acontece a interiorização do ato motor, quando a intensidade dos movimentos do bebê se transforma em atividade mental. Os pensamentos muito comumente se projetam em atos motores. Surge quando o movimento deixa de se relacionar exclusivamente com a percepção e manipulação de objetos. A expressão gestual e

oral é caracterizada pelo pensamento como representação das imagens mentais por meio de ações, cedendo lugar à representação, que independe do movimento. A atividade projetiva produz representação e se opõe a ela, permitindo que a criança avance em relação ao pensamento presente e imediato. Wallon dá grande importância ao simulacro e à imitação, considerados imprescindíveis para as novas aprendizagens. A partir deste estágio a criança é capaz de dar significado ao símbolo e ao signo. (CORSARO, 2011).

d) Período Personalista (compreendido entre os três e seis anos de idade): ao estágio sensório-motor e projetivo sucede um momento com predominância afetiva sobre o indivíduo: o estágio do personalismo. Este estágio, que se estende aproximadamente dos três aos seis anos de idade, é um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da autoconsciência. Uma consequência do caráter autoafirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado, também se verifica uma fase de imitação motora e social. Percepção de si na relação com o outro.

e) Estágio categorial (período compreendido entre os seis e os onze anos de idade): o estágio é sucedido por um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções. Neste estágio a criança começa a desenvolver as capacidades da memória e atenção voluntária. Formam-se as categorias mentais: conceitos abstratos que abarcam vários conceitos concretos sem se prender a nenhum deles. O poder de abstração da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente por isso mesmo, é nesse estágio que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

f) Estágio da adolescência (a partir dos 11 anos de idade): a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. É um estágio caracterizadamente afetivo, onde ela passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade. Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. O processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra. (CORSARO, 2011).

Wallon acreditava que a afetividade era fundamental para o desenvolvimento da criança, que o toque e o carinho eram fundamentais para um aprendizado melhor. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005).

Finalizando, essas três teorias foram fundamentais para as mudanças que tivemos na escola ao longo dos anos. Acreditando mais na capacidade do aluno e tirando o foco do educador somente sobre a figura do professor, assim foi possível dinamizar um pouco mais o ensino.

1.2 HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

A infância só pode ser realmente “contada” a partir do começo do século XII. A evolução dos seus conceitos pode ser acompanhada pela história da arte e da iconografia, até o século XVI (ARIÈS, 1998 apud SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Nas obras de artes dos séculos XII ao XV as crianças eram vistas com formas angelicais. Mas, a partir do século XVI, elas foram introduzidas no mundo adulto. Começaram a aparecer nas pinturas de feiras, festas e outros eventos. Neste mesmo período começaram a aparecer nuas e, com isso, desvinculadas da imagem angelical. (SANTOS, XAVIER, NUNES, 2008)

Para Ariès (1998), um sentimento diferente pelas crianças começa a surgir nos séculos XVI e XVII: o de bajulação e exasperação. O sentimento de bajulamento vinha da família, na qual tinham a ideia de que a criança era a diversão do adulto, o entretenimento. O sentimento de exasperação vinha da igreja como forma de moralismo. Nessa época, o cuidado com as crianças era precário e muitas delas vinham a óbito.

Ao final do século XVIII e início do XIX a visão da criança era romântica, substituindo o olhar da infância como algo inocente, e passando a ver as crianças como “seres dotados de sabedoria, sensibilidade, estética e consciência dos valores morais.” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008, p.76).

Mas mesmo com todas as transformações sobre a infância, a igreja ainda a via com forte influência das concepções da Idade Média, que enfatizava a criança como oriunda do pecado original.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, começa a surgir uma visão que se aproxima mais com a que se tem hoje, de que a criança precisa de carinho, afeto e tempo para brincar. Claro que isso ainda era mais forte nas classes mais altas, porque nas classes mais baixas as crianças ainda eram tratadas como mini-adultos. (Santos; Xavier; Nunes, 2008).

Somente com o advento da legislação do trabalho houve diminuição do trabalho infantil, embora sua erradicação ainda nem estivesse perto de acontecer. Ainda hoje, no Brasil, existem milhares de crianças trabalhando e fora da escola, apesar de constar em lei que toda criança deve estudar e ficar afastada dos trabalhos até os dezesseis anos. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

No século XIX, com o avanço tecnológico e o *boom* da industrialização, outro fator começa a mudar o comportamento das pessoas. A inversão de valores, maior abertura sexual e o maior acesso ao álcool e às drogas fizeram com que o Estado começasse a ficar mais rígido, priorizando a necessidade das crianças frequentarem a escola. Isso porque se começa ter a noção de que as crianças são o “futuro da nação”.

Vale ressaltar que a Psicologia Freudiana propõe um novo olhar à criança, excluindo a imagem da pureza infantil e propondo que existe um desenvolvimento psicosssexual, fazendo com que a criança seja vista como parte efetiva na constituição subjetiva humana. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

No século XX as maiores contribuições no âmbito da infância têm como atores principais Vigotsky, Leontiev e Luria, os quais trazem uma perspectiva de que o sujeito individual é ativo e ao mesmo tempo participante da sociedade. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Outros participantes importantes na construção de definições sobre a criança são: Jean Piaget, Arnold Gesel, Melanie Kleine, entre outros. Esses autores ressaltam a importância do desenvolvimento específico de cada criança, e, sendo assim, tratam a criança como ser único, e não como algo geral. Isso porque, afinal, cada um tem suas particularidades, como mencionado anteriormente. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Ana Teberoski e Emilia Ferrero trazem uma nova linguagem acerca do assunto, fazendo algumas mudanças no campo escolar, mais especificamente no processo de aprendizagem. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

No Brasil, vale ressaltar que a criança conquistou vários direitos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que pode ser considerado uma utopia desejada: se cada parte deste Estatuto fosse implementada na prática, as nossas crianças estariam salvas de diversas agressões, tanto físicas quanto morais.

O que podemos ver ao longo da história é que a visão com que o mundo vê a criança depende de vários fatores, como o psicomotor, o cognitivo, o emocional e o social. E é por isso que a criança está em permanente transformação, levando em conta os aspectos biopsicossociais. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Quando falamos da “[...] família, ela cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na

sensibilidade.” (ARIÈS, 1975, p. 275). Ou seja, ela apenas cumpria sua função formal, enquanto o afeto e o carinho eram esquecidos.

Os mitos da época “desprezavam o casamento, enquanto as realidades como a aprendizagem das crianças, afrouxavam o laço afetivo entre pais e filhos” (ARIÈS, 1975, p. 275- 276).

O que se pode tirar de conclusão daquela época é que “podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela.” (ARIÈS, 1975, p.276). Mesmo sem aquele sentimento de amor, o sentimento de obrigação e zelo com a criança já eram presentes na família:

“Hoje nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidos aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo eh obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância.” (ARIÈS,1975, p. 276).

Na era medieval, não se tinha a ideia de educação. Isso era algo esquecido. Não era necessário educar as crianças, porque poucos anos após o desmame a criança já era considerada um companheiro do adulto, vista como tal. (ARIÈS, 1975).

O cenário diante da educação começa a tomar outro rumo no século XV. Neste período volta-se a dar importância para educação, o que animou alguns eclesiásticos e juristas, os quais foram tornando-se mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, “[...] pois eles eram antes de tudo moralistas, mais do que humanistas continuavam ligados a uma cultura do homem, espalhada por toda a vida, e pouco se preocupavam como uma formação reservada a crianças.” (ARIÈS,1975, p. 276). Então o que se via era a preocupação com a educação, mas com a criança em si, essa preocupação ainda era muito pouca, conforme vemos:

“Esses reformadores, esses moralistas cuja influência sobre a vida da escola e da família, lutaram com determinação contra a anarquia (ou o que eles achavam então ser anarquia) da sociedade medieval, enquanto a Igreja, apesar de sua repugnância, há muito se havia resignado a ela, e incitava os fiéis a procurar sua salvação longe deste mundo pagão, no retiro dos claustros. Iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade: o

aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação” (ARIÈS, 1975, p. 276).

As ordens religiosas, os jesuítas, se tornaram centros de educação dedicados às crianças e aos jovens. E aos poucos a família começa a entender que a criança ainda não é um ser maduro para encarar a vida e que os pais são responsáveis perante Deus pela alma e, até mesmo, pelo corpo dos seus filhos.

E com essa nova preocupação, a educação foi-se instalando na sociedade. A parte primordial foi a mudança na organização da família. “A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar corpos e almas”. (ARIÈS, 1975, p. 277).

Outras transformações muito importantes para a organização da família foram a mudança na afetividade que os pais estabeleciam com seus filhos e a preocupação em dar assistência a todos eles, e não só aos mais velhos, garantindo preparo para a vida. A partir do século XVII, essa conduta se estendeu, também, para as mulheres. (ARIÈS, 1975).

Com isso a configuração da escola também sofreu transformação, “[...] a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.” (ARIÈS, 1975, p. 277).

A família e a escola proporcionaram uma vida diferenciada em relação à vida dos adultos. Porém, a infância dessas crianças era levada sob um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, nos séculos XVII e XIX, o que resultou em enclausuramento total nos internatos. Percebemos, portanto, que ter um tratamento diferenciado foi algo bom, mas, ao mesmo tempo, tirou toda a liberdade da criança.

“Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVII. É fácil compreender que essa invasão das sensibilidades pela infância tenha resultados nos fenômenos hoje melhor conhecidos do malthusianismo ou do controle da natalidade. Este último surgiu no século XVIII, no momento em que a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade e o muro da vida privada.” (ARIÈS, 1975, p. 278)

Com essas mudanças, a família moderna inseriu as crianças, e também o tempo e a preocupação da vida comum dos adultos. Ela restitui a uma precisão de intimidade e também de identidade: os componentes da família se juntam pelo sentimento, pelo costume e pelo gênero da vida. (ARIÈS, 1975)

Até o século XVIII a misturas das classes ainda era algo presente na sociedade. Foram fundadas escolas de caridades no século XVII, e, mesmo sendo destinadas aos carentes, os ricos se atraíam e também matriculavam seus filhos. Os jogos eram os mesmos para ambas as classes. Mas a burguesia, a partir do século XVII, não permitia mais essa “mistura” e passaram a considerar o ensino como fraco. Assim, começaram a surgir os colégios renomados. “Foi como se um corpo social poliformo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias – e por alguns grupos maciços – as classes.” (ARIÈS, 1975, p. 278).

Sendo assim, cada vez mais as classes se distanciavam, tornando-se mais visíveis a diferença e a discriminação. Mas, na época, isso era algo comum. Era natural essa discrepância de nível social.

Contudo, essa exclusão de classes foi ficando insuportável. Os ricos não admitiam qualquer contato com os de classe mais baixa. Esse comportamento foi chegando a níveis extremos:

“Mas chegou a um ponto em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade poliforma para se organizar a parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitação prevista para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda a contaminação popular.” (ARIÈS, 1975, p. 279).

Nessa nova configuração social, cada um tinha seu espaço na comunidade e deveria seguir sua classe social de forma contínua. Deviam ser respeitados e nunca se afastar dela, sob pena de excomunhão. Assim, “o sentimento da família, o sentimento de classe e talvez em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto, como a manifestação da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade.” (ARIÈS, 1975, p. 279).

Ao longo dessa trajetória da família permeando a história da criança, conseguimos observar de onde vem nosso modelo de criação, de educação. Percebemos, também, como conseguimos melhorar a vida das crianças, dar-lhes

liberdade, mas, ao mesmo tempo, impor-lhes limites. É importante que a família consiga estabelecer um alicerce para as crianças se prepararem para a vida.

1.3 TRAJETORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação da criança de quatro a seis anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar”, por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos, oriundas das camadas mais pobres da população.

O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), do então Ministério da Previdência e Assistência Social. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, o programa e a dotação orçamentária para creches no âmbito da assistência social federal.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Verificou-se, também na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. (VIEIRA; SOUZA, 2010).

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infraestrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (VIEIRA; SOUZA; 2010)

A trajetória da educação das crianças de zero a seis anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas. As creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas principalmente para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de zero a três anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de quatro a seis anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto.

Tradicionalmente, na educação de crianças de zero a três anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de quatro a seis anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental.

Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e, também, na continuidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de zero a seis anos, concebida muitas vezes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho sem precedentes na história da Educação Infantil em nosso país.

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, em 2006, o Ministério

da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos, para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e o cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e à promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Como desdobramento desses objetivos, foi publicado em 2006 o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas, como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Em 1995 o Ministério da Educação – MEC – elencou entre seus principais objetivos a melhoria da qualidade no atendimento educacional das crianças de zero a seis anos. Essa melhoria seria definida partindo do aprimoramento das políticas públicas já existentes, das discussões em torno da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da reunião das demandas oriundas dos estados e municípios e da contribuição de diversos educadores.

Tendo como norte os elementos descritos acima, o MEC definiu quatro linhas de ação: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil e criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de zero a seis anos.

No ano seguinte, com a publicação da LDB, foi oficialmente declarada a importância da Educação Infantil no Brasil. Ela passou a ser considerada como integrante da primeira etapa da Educação Básica. O trabalho pedagógico realizado com crianças de zero a seis anos finalmente foi reconhecido como parte integrante e primordial da Educação Básica.

A LDB define Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Art.29)

Note-se que a Educação Infantil foi definida como sendo o desenvolvimento integral da criança. Portanto, os aspectos descritos na Lei devem ser vistos como

dimensões do mesmo desenvolvimento, e não como áreas a serem trabalhadas separadamente. Os aspectos físicos, psicológico, intelectual e social devem ser integrados para o ensino da Educação Infantil.

Nesse contexto, podemos inferir que a afetividade, como um dos componentes dos aspectos psicológico e social, é parte fundamental na Educação Infantil.

Com o advento da LDB também foi definida a qualificação mínima para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo o artigo 62 da LDB, a formação do professor deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Nesse período, a antiga discussão sobre proposta pedagógica e currículo voltou à tona e ganhou novos contornos, envolvendo inclusive a Educação Infantil. A necessidade de uma proposta pedagógico curricular para essa etapa da educação foi evidenciada e passou a ser largamente debatida.

Foram realizados diversos estudos das propostas pedagógicas em vigor que evidenciaram suas fragilidades e inconsistências. Ademais, foi identificada a multiplicidade de práticas em Educação Infantil. Essa multiplicidade, embora própria de um país continental como o Brasil, é crucial para a discussão do currículo escolar.

Os estudiosos e analistas governamentais estavam diante de um grande desafio: respeitar o caráter multicultural brasileiro e garantir um currículo uniforme que respeitasse as diferenças sociais, culturais e econômicas das crianças (incluídas também as crianças com necessidades educacionais especiais) e que, ao mesmo tempo, contribuísse para a superação de algumas desigualdades.

A forma encontrada à época, e redigida no texto da LDB (artigos 12 e 13), foi incumbir às próprias instituições de Educação Infantil o papel de elaborar as propostas pedagógicas a serem utilizadas, contando, ainda, com a participação efetiva dos professores.

Com isso, a Lei garantiu a participação dos educadores, juntamente com a instituição de ensino, preservando a diversidade cultural. Mas era necessário ainda elaborar uma forma de garantir minimamente certa unidade qualitativa dessas propostas elaboradas pelas instituições.

Para isso, em 1998 o MEC elaborou o “referencial curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI”. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

De acordo com a o DCNEI, “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. (MEC, 1999).

Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Para avaliar e acompanhar o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, em 2000, foi realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Censo da Educação Infantil.

Os dados apontaram para um aumento do número de crianças de zero a seis anos matriculadas nas escolas. Esse aumento significativo deveu-se ao compromisso e à vontade política dos gestores públicos municipais e estaduais, que garantiram o aumento das vagas nas instituições de ensino, em cumprimento ao dever instituído pela Constituição Federal a esses entes.

Vale salientar que a Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas (artigo 208, IV, CF). O dispositivo especifica que à União cabe prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, com a finalidade de garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade.

Aos municípios coube a responsabilidade de atuar de forma prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (artigo 211, § 2º, CF). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino”.

Além da previsão constitucional de integração da União, estados e municípios no provimento dos serviços educacionais, a LDB traz expressamente a necessidade

de integração também da família nesse processo. Essa articulação com as famílias visa justamente preservar as diversidades culturais e incluir os valores e expectativas da comunidade escolar nos currículos e processos educacionais.

Sob essa égide, esse trabalho visa, também, ampliar a discussão dos aspectos da afetividade na Educação Infantil, buscando identificar junto às famílias (mães de alunos) suas expectativas e sua compreensão sobre os aspectos afetivos na vida escolar de seus filhos.

A seguir são apresentados trechos da legislação brasileira que normatiza o ensino da Educação Infantil no Brasil:

LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL

CONSTITUIÇÃO DE 1988

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I

DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime d § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996).

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006).

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)(Vide Decreto nº. 6.003, de 2006).

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006).

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES

EDUCAÇÃO INFANTIL

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

1.4 AFETIVIDADE

Para Wallon (1941, *apud* ALMEIDA, 2008) a afetividade teria uma significação mais ampla, na qual se inserem várias manifestações, desde as basicamente orgânicas (expressões de sofrimento e de prazer que a criança conhece, como a fome ou a saciedade), até as manifestações relacionadas ao aspecto social (como sentimento, paixão, emoção e humor).

A afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. (BERCHT, 2001).

A afetividade pode ser considerada ainda como a “capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/ interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19).

Quando falamos de afetividade, não podemos deixar de mencionar a emoção, que é a exteriorização desta, “[...] ou seja, é a sua expressão corporal, motora, tem poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

Outro conceito importante, quando o tema tratado é a afetividade, é o sentimento, “que corresponde à expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21). Então, subentende-se que sentimento é algo construído, e não algo momentâneo, como se caracteriza a emoção.

“Quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar.” (SALLA, 2011, p. 2).

Isto posto podemos afirmar que afetividade seria qualquer manifestação em que o sujeito é afetado, o que torna o tema muito especialmente intrigante, pois, a todo momento, principalmente a criança é afetada, recebendo carinho, limites, aprendendo o que é certo e o que é errado. Isso não significa que o adulto não seja afetado, mas com certeza ele é bem menos que a criança, que sempre necessita de

auxílio para algo. Intrinsecamente, no ponto de vista de Wallon, se ela está aprendendo, o afeto está presente naquela troca. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Wallon relaciona o desenvolvimento da pessoa completa, integrada ao meio em que está imersa, com seus aspectos afetivos, cognitivo e motor. As emoções têm o papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades pouco estimuladas pelos modelos tradicionais. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Segundo Wallon, é por meio da emoção que se estabelece as relações entre o organismo e o meio. A teoria Wallonista defende que o componente orgânico depende do meio social para ser atendido em suas necessidades de sobrevivência. A emoção é orgânica. Significa que é a primeira manifestação do psiquismo, que vai realizar “a mudança entre o estado orgânico da pessoa e sua fase cognitiva, racional, que só pode ser alcançada por meio da mediação cultural e sócio histórica, isto é social”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007)

A afetividade precede nitidamente o aparecimento de condutas cognitivas. Isso nos possibilita afirmar que estimular a afetividade é nutrir a inteligência. Quando demonstramos afeto ao outro, estamos excitando o conhecimento e o saber. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Importante sublinhar que a afetividade é o primeiro instrumento que o ser humano possui para comunicar-se e interagir-se com o outro.

1.5 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Como vimos anteriormente, aprendizagem e afetividade estão intimamente ligadas. E “[...] o papel da afetividade nesse processo é um elemento importante para aumentar a sua eficácia” (MAHOEY; ALMEIDA, 2005, p. 2). É possível inferir, portanto, que, quando a afetividade caminha junto da aprendizagem, o sucesso escolar há de ser mais facilmente alcançado.

Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano. Desse modo, torna-se necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva tanto quanto se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas.

“Segundo Araújo (1995), Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares”. (ARAÚJO; TOGNETTA; ASSIS *apud* RIBEIRO, 2010, p. 404).

Segundos diversos estudos, a afetividade e a aprendizagem trazem bons resultados escolares, tanto para o professor, quanto para o aluno. E isso se potencializa especialmente nos alunos que têm mais dificuldades.

“Com efeito, mediante um estudo de caso sobre uma criança de nove anos com dificuldades de aprendizagem em língua escrita, Araújo (1995) conclui que a interação com o educador pode transformar a dificuldade de aprendizagem em melhores resultados escolares. Nesse caso, o aluno superou as dificuldades e teve sucesso nos exames (ARAÚJO *apud* RIBEIRO, 2010, p. 404).

É comum, ainda hoje, vermos em sala de aula o uso de uma compreensão teórica que leva os professores a racionarem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Essa divisão é um dos maiores costumes presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade. Acreditar nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para melhor desempenho das matérias escolares clássicas. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, crendo que máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já

os sentimentos, vistos como "coisas do coração", não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Isso acaba fazendo com que se deixem as fragilidades em segundo plano, próprias da privacidade "inata" de cada um. Além do mais, essa crença acaba levando as instituições educacionais a caminharem para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Devemos deixar algumas vezes esse pensamento lógico de lado e enxergar o aluno como um ser humano completo, que tem desejos, vontades e dificuldades. Deve ser utilizada a técnica de trazer o afeto para a sala de aula, porque, como vimos anteriormente, quando se tem sentimento nesta relação, as chances de sucesso do aprendizado são maiores. Ademais, essa relação entre aluno e professor passa a fluir mais naturalmente, transformando-se em algo mais simples e natural.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. MÉTODO

A monografia apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com duas mães de alunos e três professoras da Educação Infantil de um colégio particular de Brasília, na procura da compreensão dos significados dos entrevistados diante da temática: afeto e aprendizagem.

A escolha metodológica pela pesquisa qualitativa se deu por conta da possibilidade de abrangência do conhecimento esboçado por ela. É na pesquisa qualitativa que podemos encontrar pequenos detalhes e nuances das falas dos participantes.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa permite a compreensão dos “significados da existência individual e coletiva”. Ela se desvia da necessidade de uma lógica fechada na existência de um padrão único.

Para compreender com profundidade o pensamento dos agentes pesquisados, utilizou-se da entrevista encaminhada por e-mail e respondida da mesma forma. Nela é possível compreender as questões mais abrangentes do pensamento em uma espécie de sondagem de opinião, para posteriormente aprofundar em cada tema elencado (MANAYO, 2007). Assim, a entrevista estruturada permitiu a descoberta do pensamento das entrevistadas de forma mais abrangente. Elas tiveram liberdade para responder as questões de acordo com suas convicções.

Na pesquisa qualitativa podemos compreender o caráter singular da fala de cada participante, compreender a sua estrutura social e seu discurso aliado com o momento histórico e cultural vivenciado pelo sujeito entrevistado. Uma fala singular (REY, 2002).

Na entrevista qualitativa é dada à pesquisadora a possibilidade de tornar explícito o conhecimento que até então era implícito somente ao entrevistado. É possível elencar suposições, pontos de vista ou pensamentos de forma organizada,

permitindo a comparação, uma correspondência ou não junto às teorias já organizadas. (FLICK, 2009).

As mães de alunos da Educação Infantil foram recrutadas de forma aleatória em um colégio particular de Brasília. Elas foram indicadas pela coordenação por serem mães tidas como atuantes e que teriam tempo para participar do estudo. As professoras também foram indicadas pela escola. Todas elas foram contatadas pela pesquisadora e se dispuseram a responder o questionário.

Antes de ser enviado por e-mail, foi esclarecido que as participantes teriam o direito de desistir a qualquer momento da entrevista. Elas estariam livres para participar ou não, sem nenhum prejuízo. Também foi dada a elas a possibilidade de um retorno para complementação das respostas da entrevista, caso se lembrassem de algo, quisessem acrescentar algum dado ou falar sobre alguma perturbação ocorrida por conta do diálogo estabelecido com a pesquisadora.

A pesquisadora, por uma questão ética, comprometeu-se com cada uma das entrevistadas a manter o anonimato de suas falas. O registro das entrevistas será arquivado por cinco anos e não será de acesso livre. O conteúdo explicitado por uma entrevistada não foi apresentado a outra, como forma de impedir a repetição da fala.

2.2. PARTICIPANTES

As participantes da pesquisada foram sugeridas pela escola e aceitaram voluntariamente e prontamente a participar da pesquisa.

A seguir, apresentamos o perfil de cada uma das participantes. Ressalte-se que todas são do gênero feminino.

A mãe 1 tem 33 anos, casada, reside em Águas Claras e é professora da rede pública. A renda familiar, composta por ela e esposo, é em torno de R\$10.000,00.

A mãe 2 tem 35 anos, casada, reside em Águas Claras e é professora da rede particular. A renda familiar, composta por ela e o esposo, é em torno de R\$12.000,00.

A professora 1 tem 25 anos, solteira, reside em Taguatinga e é formada pela UnB. A sua renda é em torno de R\$ 3.000,00 e ela reside com seus pais.

A professora 2 tem 24 anos, solteira, reside no Sudoeste, formada pela Universidade Católica de Brasília. A sua renda é em torno de R\$ 2.000,00 e ela reside com seus pais.

A professora 3 tem 37 anos, casada, reside na Octogonal. A renda familiar, composta por ela e pelo marido, é em torno de R\$ 11.000,00.

Observa-se que tanto as mães quanto as professoras são mulheres jovens e apresentam renda familiar acima da média da população brasileira.

2.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário elaborado com o objetivo de obter informações sobre a compreensão das entrevistadas sobre a relação entre afetividade e aprendizagem. A íntegra do roteiro de entrevista encontra-se disponível no apêndice do presente trabalho.

Adotou-se como procedimento de pesquisa o questionário semi-estruturado (com questões abertas e fechadas), o qual permite, de forma direta, a comparação entre as respostas dos respondentes, levando a reflexão de suas respostas de forma comparativa e direta, importando o conteúdo das respostas, uma vez que a pergunta é exatamente igual para todos (BONI; QUARESMA, 2005).

Uma de suas vantagens é a praticidade em seu envio, que no caso deste estudo foi o encaminhamento por correio eletrônico, tendo tido a pesquisadora somente um encontro pessoal com cada participante. Elas tiveram a oportunidade de responder ao estudo no momento em que desejaram, no local em que fosse mais cômodo e apropriado para elas, sem a necessidade de um agendamento prévio. Esta questão é muito observada na aplicação de questionários desta natureza, cujas respostas são, geralmente, coletadas de forma rápida e precisa, abrangendo uma grande área em pouco tempo (BONI; QUARESMA, 2005).

O questionário também pode apresentar algumas dificuldades no momento do exame dos dados coletados. A incompreensão de alguma pergunta poderia levar o sujeito a responder uma questão de maneira equivocada (BONI; QUARESMA, 2005). No nosso caso, não houve nenhum problema com relação à interpretação das questões do questionário.

2.4. PROCEDIMENTOS

Inicialmente a pesquisadora dialogou com as entrevistadas na escola solicitando sua participação para responder a um questionário sobre afetividade na aprendizagem dos alunos de Educação Infantil. As mães e as professoras deram sua anuência e forneceram seus endereços de correio eletrônico para que fossem enviadas as questões. Posteriormente, os questionários foram encaminhados, ficando clara a possibilidade de retorno de mais de um e-mail para esclarecimento de dúvidas ou quaisquer outros questionamentos.

Todas as participantes preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, que também foi encaminhado por correio eletrônico.

Os questionários foram devolvidos em cerca de duas semanas. Após o recebimento dos mesmos, a pesquisadora enviou mensagem de agradecimento às participantes.

CAPÍTULO III

Este capítulo destina-se a realizar a análise qualitativa das respostas dos questionários coletados.

ANÁLISE DOS DADOS

Com relação à pergunta número 1 do questionário: “Comente a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais meu filho gosta da professora mais ele aprende”, percebeu-se que a mãe 1 e a mãe 2 concordam plenamente com a necessidade da afetividade para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. A mãe 2 chegou a citar que sua filha do 4º ano passava por algumas dificuldades de aprendizagem, mas elas foram superadas por meio da formação de vínculo entre as duas (aluna e professora). A mãe 1, mesmo acreditando na necessidade da afetividade, restringe esse conceito dizendo: “Até uma certa idade, mais ou menos 6 anos, acredito sim que a afetividade e empatia da criança com a pessoa da professora seja essencial para o seu aprendizado”. As duas mães concordam com a necessidade da afetividade para o bom desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Porém, discordam em relação à faixa etária que esse conceito atinge.

A fala das mães reforça o que Wallon traz sobre a aprendizagem do ser humano: “Somos sujeitos a partir do outro pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem que se coloca entre nós e no mundo, para organizar a nossa relação com ele.” (LOPES; MENDES; FARIA, 2009, p. 18). Analisando essa fala entendemos que a aprendizagem se dá a partir das relações. Então, quando se estabelece uma relação de afeto, a aprendizagem flui de uma forma melhor.

As duas mães entrevistadas também coincidem suas respostas diante da questão 3: “Ao longo da sua história de vida você já se deparou com situações em que o afeto que você tinha atrapalhou sua aprendizagem?”. Elas perceberam que ao longo de suas vidas o afeto nunca atrapalhou sua aprendizagem. A mãe 1, sendo mais específica, afirma que a falta de afeto, certamente, já atrapalhou sua aprendizagem.

A mesma pergunta enviada para as mães também foi respondida pelas professoras. As três entrevistadas também tiveram experiências em suas próprias vidas, enquanto alunas, e disseram que o afeto influenciou na aprendizagem delas. A professora 1 faz a seguinte observação: “Com seu jeito de atuar ou em alguma atividade eles me ‘tocaram’, me ensinaram algo que me lembro até hoje.”

A professora 3 também tem fortes recordações emotivas com o aprendizado: “Tive várias professoras excelentes todas com significativas de aprendizado em minha vida, mas não posso deixar de ressaltar minha professora do 1º ano do ensino fundamental. Ela era fantástica. Muito carinhosa, atenciosa e sempre tinha palavras de incentivo. Gostava de ir para escola e fazer com alegria tudo o que era pedido. Acho que ela ajudou-me a escolher minha profissão.”

Na fala das mães e professoras, temos o conceito de afetividade reconhecido em suas práticas de vida e a “capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). Isso fica muito claro quando elas afirmam que foram tocadas e afetadas, de forma que trazem recordações até hoje desses momentos.

À afirmação: “as professoras acabam transpondo a experiência de sua vida pessoal para sua prática docente, se acham importante o vínculo emocional e se isso facilita sua atuação em sala de aula”, as entrevistadas manifestaram concordância. Para a professora 1: “...por meio do vínculo emocional podemos conhecer nossos alunos, suas limitações emocionais e de aprendizagem. Fica mais fácil trabalhar o coletivo e individual quando se conhecem bem seus alunos, você pode criar situações para tentar trabalhar as limitações e assuntos desconhecidos dos alunos, assim você pode estar alcançando seu aluno de várias maneiras.” Da mesma forma a professora 3 também reconhece o quanto o vínculo emocional facilita seu trabalho: “Me sinto mais disposta, mais empenhada a fazer meu trabalho, pois vejo meus alunos com real interesse em participar das atividades propostas.”

Estas professoras também reconhecem a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que quanto mais gostam da turma mais seus alunos aprendem. Para a professora 3: “ninguém gosta de estar junto de alguém quando não se é amado. Procuro demonstrar carinho, atenção e respeito aos meus. Eles aprendem a fazer a mesma coisa por mim. Também procuram se empenhar mais nos afazeres dentro de sala. Com isso facilitam a

própria aprendizagem”. A professora 1 se sente da mesma forma: “Penso que quando o professor gosta da turma ele tem uma motivação a mais para o trabalho. Sua vontade de atuar, de propor e desenvolver pode aumentar pelo fato de gostar da turma. Talvez isso influencie no aprendizado das crianças”.

As duas informações anteriores são reforçadas pela Professora 2: “O professor gostando de sua turma existe grande possibilidade de ser gostado pelos seus alunos, um sentimento de reciprocidade verdadeira, motivando ainda mais o professor a dar suas aulas e fazendo com que os estudantes aprendam mais e queiram aprender mais”.

Mahoney e Almeida (2005) afirmam que a afetividade aumenta a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Se as professoras e os alunos estabelecem uma relação de carinho e afeto, a chance do sucesso de ambas as partes aumenta bastante. Esse conceito foi reforçado por todas as professoras. Todas reconhecem que quanto mais gostam, mais se dedicam aos seus alunos e a prática se torna mais prazerosa.

Ao questionar a professora 2 sobre a necessidade do vínculo afetivo com os pais dos seus alunos, sua resposta é negativa. No seu entender sua relação com os pais dos seus alunos deve ser uma questão de trabalho e não deve passar disso. Para a professora 1, “é sempre bom manter um relacionamento com todas as pessoas, penso que com os pais tem que ser de respeito. Não precisa criar um vínculo afetivo, mas um vínculo em que se tenha liberdade para tratar os assuntos das crianças quando necessário.” Desta forma a professora 1 e a professora 2 declaram claramente a necessidade de afeto e proximidade na relação professor-aluno, mas não necessariamente enxergam essa necessidade na relação entre professora e pais dos alunos.

Diferentemente pensa a professora 3, que acaba valorizando o vínculo afetivo também com os pais dos alunos como forma de construir uma parceria: “... tenho com os pais dos meus alunos uma parceria. Tento construir com eles um vínculo afetivo, isso gera maior confiança e credibilidade no desempenho do meu trabalho e na aprendizagem da criança”.

A mãe 2 concorda com a professora 3. Ela acredita que um vínculo afetivo com a professora dos seus filhos pode fazer diferença: “tenho a professora de minhas filhas como aliadas, parceira no processo educacional, tanto na escola como também para a vida”.

Assim como no caso de divergência entre as professoras, as mães também não concordam entre si neste aspecto. A mãe 1 deixa claro que: “não acho que interfira no aprendizado da criança ou na desenvoltura da profissional.”

Diante dessas afirmações, reforçamos a ideia de Mahoney (2007). O autor considera que, quando o afeto e a aprendizagem andam juntos, há maiores chances de se obter bons resultados. E os pais acreditam que essa ideia não serve apenas para a escola, mas também é importante na hora de educar familiarmente. Quando se estabelece essa relação, o diálogo com os filhos flui de maneira sincera e honesta. Quando se educa com carinho o retorno é positivo.

Quando se pergunta para as mães sobre a importância da afetividade na hora de educar seus filhos, elas concordam. As duas acham que o afeto é essencial no momento de educar. Para a mãe 1: “em qualquer situação de educação e aprendizagem, o afeto pode ser um catalizador do processo, ajudando a compreender o que se quer.” De forma semelhante responde a mãe 2: “procuro demonstrar carinho, respeito, segurança e a atenção em minhas falas e atitudes, isso gera reciprocidade.”

Por fim questionou-se às mães quanto à visão que seus filhos têm da escola, da professora e dos colegas. Nas duas respostas o vínculo afetivo demonstrado foi claro e visto como produtivo, até mesmo essencial no processo de aprendizagem. Para a mãe 2: “vejo uma relação segura e verdadeira. Até na hora dos conflitos há uma relação de respeito e tentativa de se restabelecer ou restaurar o afeto entre colegas, alunos, minha filha e professora”.

Da mesma forma a mãe 1 percebe como a relação da afetividade é de extrema importância no processo de aprendizagem do seu filho: “Ele adora a escola. Teve uma professora com quem não se identificou no primeiro semestre, o que atrapalhou seu desenvolvimento e envolvimento com os coleguinhas. No 2º semestre mudou de turma e de professora, alterando completamente sua relação com escola, com o aprendizado e com os colegas. Seu desenvolvimento motor, afetivo e relacional aumentou notadamente após a mudança de profissional”.

Vemos claramente na fala da mãe 1 que a afetividade é algo fundamental nessa troca e que realmente o afeto e o carinho com as professoras fazem com que o desempenho seja melhor (Mahoney, 2007). As mães concordam que, quando se gosta das professoras e dos colegas, a vontade de ir à escola aumenta.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, conclui-se que a afetividade se faz fundamental para todo o tipo de relação, seja ela professor e aluno, mães e filhos, pais e professoras.

Percebeu-se pela experiência das professoras e pelos conceitos apontados pelos teóricos descritos neste estudo que há uma integração entre a teoria e a prática. De fato vê-se maior sucesso quando há integração do afeto nas relações.

Também a partir da fala das mães, vê-se claramente que ambas acreditam no poder da afetividade para o sucesso da aprendizagem. Relatos confirmam que a afetividade ajudou as crianças a se socializarem melhor com o grupo e a restabelecerem uma relação de confiança.

O período da infância, quando a criança começa a frequentar a escola, é muito doloroso para a maioria delas. É o momento em que ela sai de sua zona de conforto, do lar, do convívio dos pais, onde ela é um dos atores principais da família, e se vê em um lugar onde não conhece as pessoas, onde tem que dividir seus brinquedos, seguir uma rotina, ter hora pra tudo. É uma mudança brusca que a criança passa. Se aliada à afetividade, essa fase se torna mais tranquila e menos traumática. A partir do momento que a criança tem segurança, sente-se parte daquele ambiente e é amada e respeitada como era em casa, ela começa a enxergar a escola e a sua professora não só como as “carrascas” que “me tiraram da minha mãe”, mas passam a vê-las como uma extensão da família e como uma outra forma de receber carinho e crescer.

A fase essencial para estabelecer essa afetividade e criar laços com a criança é no período de adaptação. Nessa fase, a professora e outros personagens têm de estar dispostos a criar maneiras de explicar e de fazer com que o novo aluno se sinta inserido naquele contexto. Deve-se receber a criança da forma mais receptiva e carinhosa possível.

Outro fator importantíssimo é o vínculo que se deve formar, não só com a criança, mas também com seus pais. Isso porque esse vínculo torna a relação mais fácil, inclusive com a criança. Percebe-se que os pais estão seguros em deixar seus filhos na escola com aquela professora. Por isso, vê-se a importância em se

criar um laço afetivo com a família. Porque, se a criança sentir (e ela sente que sua mãe e seu pai foram seus únicos guias até aquele momento) que seus pais se sentem inseguros e receosos de deixá-la na escola, o processo de adaptação e aprendizagem será bem mais complicado e doloroso para ela. Isso porque, caso a criança perceba o receio de seus pais, pode aumentar o medo, já comum naquele contexto, que ela tem de passar horas com pessoas totalmente novas no seu convívio.

A partir do momento que criança está inserida naquele contexto, e ela já criou laços com a família, tem início a parte fundamental da escola, que é a aprendizagem. E não somente a aprendizagem motora, mas com certeza a aprendizagem emocional, que é indispensável, principalmente na educação infantil, onde a criança começa a entender que tem de dividir e respeitar o espaço do outro, além de tantas outras variáveis que terá de aprender. A escola é um grande aliado nesse aprendizado. Quando se tem uma afinidade com o ambiente, a criança aceita a mudança mais facilmente. Ela passa a não contestar tanto, quando se tem uma relação de afeto pré-estabelecida. Via de regra, a escola auxilia e se torna fundamental para o bom desenvolvimento, tanto para o aluno, quanto para professores e pais.

A importância do vínculo emocional para o processo de ensino e aprendizagem foi constatada nas considerações que tanto as professoras quanto as mães elaboraram. Todas concordam que o vínculo afetivo é fundamental no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais da criança.

Com relação aos vínculos estabelecidos pela criança com a escola, as mães os consideram de fundamental relevância para o estabelecimento de laços afetivos, com destaque para a professora do seu filho. Com este vínculo, a criança cria a rotina de ir para escola e realizar as atividades propostas com prazer, alegria e segurança, por se sentir acolhido e querido pela professora e todos os envolvidos com a sua educação.

Enfim, a afetividade se permeia nas relações de maneira que as pessoas são tocadas por ela. E isso gera influência no seu aprendizado, de forma positiva ou não. Entende-se que quanto melhor a relação de afeto entre a professora e seus alunos, maior a chance do processo educativo se desenvolver de forma estável e segura.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A conclusão da monografia é o fechamento de uma importante etapa na vida do estudante. O final do curso representa o fim de um ciclo e o começo de outro. Para mim, a graduação em Pedagogia foi a certeza do caminho que quero seguir. Sem dúvidas não me imagino fazendo algo fora desta linha de educação, mais precisamente em sala de aula e em convívio com as crianças.

Atualmente trabalho em uma instituição particular como professora auxiliar do Jardim 2. Pretendo, inicialmente, continuar a trabalhar nesta área e assumir o cargo de professora regente. Acredito que há ainda muito que aprender no que se refere ao espaço educativo e suas peculiaridades. Trabalhando como professora, espero continuar os momentos de formação e aperfeiçoamento da minha prática.

Sei que essa profissão tem inúmeros desafios, desde o lado financeiro até a prática diária, mas acredito que com amor, dedicação e muito trabalho a sala de aula se torna um lugar prazeroso. Ensinar e aprender algo novo é maravilhoso e não tem preço. Essa troca de experiência, de vivência e de saber que você está realmente fazendo a diferença na vida de alguém é gratificante. Receber o carinho daquelas crianças que veem você com olhos de admiração é realmente maravilhoso.

É recompensador ver aquela criança que chegou no começo do ano, sem conhecer nem letras do alfabeto, desenvolver habilidades e expressá-las escrevendo seus nomes. Fico admirada com quem não tem a sensibilidade de enxergar a beleza da profissão que escolhi. Posso afirmar que escolhi a profissão dos meus sonhos. Estar em contato com os seres mais sonhadores e esperançosos todos os dias faz-me acreditar e leva-me a “pegar”, também, esse olhar inocente deles.

Apesar de amar a sala de aula, sou encantada, também, com a parte referente à orientação educacional. Pretendo fazer uma pós-graduação nesta área, para, no futuro, se possível, poder atuar como orientadora. Claro que sei que é um campo mais difícil e de menor no mercado de trabalho. Mas espero alcançar esse objetivo ao longo dos anos.

Por hoje estou feliz e realizada com a escolha que fiz. Pretendo seguir nesta área até ficar bem velhinha, porque professora não para de ensinar e muito menos de aprender nunca. Então, quero vivenciar isso ao máximo possível.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEPOC	Centro Educacional Poços de Caldas
FE	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 Ed. Cidade: Guanabara: 1975.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é Afetividade?** Reflexões para um conceito. 2008. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp>. Acessado em 15 de janeiro de 2013.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. **Henri Wallon - Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2005.

ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem** - Contribuições de Henri Wallon. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100002&script=sci_art_text>. Acessado em 10 de janeiro de 2013.

BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. 2001. 152 f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1329/000101884.pdf?sequence=1>>. Acessado em 15 de janeiro de 2013.

BONNI, V; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, p. 68-80, jan-jul, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1.990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 1 Ed. Cortez, 1994.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOPES, K. R; MENDES. R.. P; FARIA, V. L. B. (org). **Livro de estudo**: módulo II. (Coleção PROINFNTIL, uni. 1). Brasília: MEC, 2005.

MELLO. J. I. **A teoria Básica de Jean Piaget**. Vitória: 1995. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>>. Acessado em 22 de fevereiro de 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

NITZKE, J. A.; CAMPOS, M. B; LIMA, M. F. P. **Estágios de Desenvolvimento**. PIAGET. 1997

PEREIRA, M. Z. C. **Currículo e autopoíese**: um espaço vivo de construção do conhecimento. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG. 2007.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. 1 ed. Thomson, 2002.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>> . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

SALLA, F. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. [Editorial]. *Nova Escola*. Ed. 246, p. i-iii, out, 2011. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml?page=0>>. Acessado em 15 de janeiro de 2013.

SANTOS, M. S; XAVIER, A. L; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do Desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Fortaleza: Liber Livro. 2008.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400006&script=sci_arttext>. Acessado em 12 de fevereiro de 2013.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança.** 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WALLON, H. **Evolução Psicológica da Criança.** Martins, 1941.

APÊNDICE

Entrevista Professora 1

Idade: 25 anos

Estado Civil: Solteira

Renda Familiar

Moradia: Taguatinga

Instituição de Formação: UnB

1) Você acredita que é importante ter vínculo emocional com seu aluno para se ter uma melhor aprendizagem? Relate algum exemplo

Sim, a troca de carinho, respeito e a relação com vínculo afetivo facilita o convívio diário, abre portas para a troca de experiências, o aluno percebe a professora como alguém próximo no qual ele pode ter vivências não só do conteúdo imposto pela escola mas de aprendizados para a vida. Como exemplo podemos citar os momentos em rodinha onde a criança sente liberdade para contar seu dia a dia, mesmo aquelas que sentem vergonha quando vai se criando um vínculo ao longo do tempo ela também vai se abrindo mais.

2) Pra você é importante ter esse vínculo emocional? Isso facilita sua atuação em sala de aula?

Sim, por meio do vínculo emocional podemos conhecer nossas alunos, suas limitações emocionais e de aprendizagem. Fica mais fácil trabalhar o coletivo e individual quando se conhece bem seus alunos, você pode criar situações para tentar trabalhar as limitações e assuntos desconhecidos dos alunos, assim você pode estar alcançando seu aluno de várias maneiras.

3) Me fala a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais eu gosto da minha turma mais os meus alunos aprendem.

Penso que quando o professor gosta da turma ele tem uma motivação a mais para o trabalho. Sua vontade de atuar, de propor e desenvolver pode aumentar pelo fato dele gostar da turma. Talvez isso influencie no aprendizado das crianças.

4)- Você vê importância de se ter vínculo afetivo com os pais dos seus alunos?

É sempre bom manter um bom relacionamento com todas as pessoas, penso que com os pais a relação tem que ser de respeito. Não precisa criar um

vínculo afetivo, mas um vínculo em que se tenha liberdade para tratar os assuntos da criança quando necessário.

5)- O afeto influenciou na sua aprendizagem?

Sim, os professores que mais me marcaram e aqueles que ainda me recordo são os que de alguma maneira me tocaram emocionalmente. Com seu jeito de atuar ou em alguma atividade eles me “tocaram” me ensinaram algo que lembro até hoje.

Entrevista Professora 2

Estado Civil: Solteira

Renda Familiar: 2.000,00

Moradia: Sudoeste

Instituição de Formação: Universidade Católica

1) Você acredita que é importante ter vínculo emocional com seu aluno para se ter uma melhor aprendizagem? Relate algum exemplo.

Tem que se ter muito cuidado quando o assunto é vínculo emocional, não acho certo o professor ter esse tipo de relação em sala com os estudantes, a vida pessoal tem que ser separada da carreira de professor para não se deixar levar por emoções e acabar favorecendo uns e desfavorecendo outros.

2) Pra você é importante ter esse vínculo emocional? Isso facilita sua atuação em sala de aula?

Nós professores devemos conhecer cada peculiaridade de nossos alunos, mas não envolver a vida pessoa e nem ter o vínculo, a partir do momento que se conhece seus alunos, a atuação em sala já é favorecida.

3) O afeto influenciou na sua aprendizagem?

Claro que tudo feito com carinho e atenção torna mais fácil qualquer procedimento, mas acho que não é só o afeto, mas a questão da motivação influencia mais.

4) Me fala a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais eu gosto da minha turma mais os meus alunos aprendem.

O professor gostando de sua turma existe grande possibilidade de ser gostado pelos seus alunos, um sentimento de reciprocidade verdadeira,

motivando ainda mais o professor a dar suas aulas e fazendo com que os estudantes aprendam mais e queiram aprender mais.

5) Você vê importância de se ter vínculo afetivo com os pais dos seus alunos?

Não, o pai do seu aluno, é apenas o pai do seu aluno. Uma questão de trabalho que não tem que passar disso.

Entrevista Professora 3

Idade: 37 anos

Estado Civil: Casada

Renda Familiar: 11.000,00

Moradia: Octogonal

Instituição de Formação: UnB

1) Você acredita que é importante ter vínculo emocional com seu aluno para se ter uma melhor aprendizagem? Relate algum exemplo.

Sim. Acredito que gera um relacionamento de confiança e melhor desempenho. Tive um aluno que era muito tímido, quase não conversava e não se relacionava bem em sala de aula. Começamos um trabalho com ele fui me aproximando aos poucos mostrando a ele meu carinho e ajuda. Ele começou a pedir mais ajuda, a mostrar-me suas atividades, objetos que as vezes ele trazia de casa. Percebi que essas atitudes foram frutos de investimento emocional.

2) Para você é importante ter esse vínculo emocional? Isso facilita sua atuação em sala de aula?

Sim. Me sinto mais disposta, mais empenhada a fazer meu trabalho, pois vejo meus alunos com real interesse em participar das atividades propostas.

3) O afeto influenciou na sua aprendizagem?

Sim. Tive várias professores excelentes todos com significativas de aprendizado em minha vida, mas não posso deixar de ressaltar minha professora do 1º ano do ensino fundamental. Ela era fantástica. Muito carinhosa, atenciosa e sempre tinha palavras de incentivo. Gostava de ir para

escola e fazer com alegria tudo o que era pedido. Acho que ela ajudou-me a escolher a minha profissão.

- 4) Me fala a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais eu gosto da minha turma mais os meus alunos aprendem.

Entendo e acredito nessa afirmação. Ninguém gosta de estar junto de alguém quando não se é amado. Procuro demonstrar carinho, atenção e respeito aos meus alunos. Eles aprendem a fazer a mesma coisa por mim. Também procuram se empenhar mais nos afazeres dentro da sala. Com isso facilitam a própria aprendizagem.

- 5) Você vê importância de se ter vínculo afetivo com os pais dos seus alunos?

Sim. Tenho com os pais dos meus alunos uma parceria. Procuro construir com eles m vínculo afetivo isso gera confiança e credibilidade maior no desempenho do meu trabalho e na aprendizagem da criança.

Entrevista Mãe 1

Idade:33

Estado Civil: Casada

Renda Familiar: 12.000,00

Moradia: Aguas Claras

Profissão: Professora da Rede Publica

- 1) Comente a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais meu filho gosta da professora mais ele aprende.

Acredito que isso se aplique enquanto o aluno é uma criança pequena, sem condições ainda de discernir a pessoa da escola. Até uma certa idade, mais ou menos 6 anos, acredito sim que a afetividade e empatia da criança com a pessoa da professora seja essencial para o seu aprendizado.

- 2) Você vê importância em se ter vínculo afetivo com a professora do seu filho(a)?

Sim. Entre a criança e a professora sim. Com a família (pais), não acho que interfira no aprendizado da criança ou na desenvoltura da profissional.

- 3) Ao longo da sua história de vida você já se deparou com situações em que o afeto que você tinha atrapalhou sua aprendizagem?

Não o afeto. Mas a falta de afeto sim, com certeza.

4) Qual a importância do afeto na hora de educar seu filho?

Em qualquer situação de educação e aprendizagem, o afeto pode ser um catalizador do processo, ajudando a compreender o que se quer.

5) Na sua visão, como é a relação do seu filho com a escola, professora e colegas?

Ele adora a escola. Teve uma professora com quem não se identificou no primeiro semestre, o que atrapalhou seu desenvolvimento e envolvimento com os coleguinhas. No 2º semestre mudou de turma e de professora, alterando completamente sua relação com a escola, com o aprendizado e com os colegas. Seu desenvolvimento motor, afetivo e relacional aumentou notadamente após a mudança de profissional.

Entrevista com a Mãe 2

Idade: 35

Estado Civil: Casada

Renda Familiar: 12.000,00

Moradia: Aguas Claras

1) Me fala a respeito da seguinte afirmação: Quanto mais meu filho gosta da professora mais ele aprende.

Tenho duas filhas e vejo o quanto elas gostam de suas professoras. Gostam de estar com elas. A mais velha fez o 4ºano. Percebi uma relação de carinho na fala de minha filha e também de sua professora. Algumas dificuldades de aprendizagem foram sanadas através desse vínculo.

2) Você vê importância em se ter vínculo afetivo com a professora do seu filho(a)?

Acho fundamental. Tenho a professoras de minhas filhas como aliadas, parceira no processo educacional, tanto na escola como também para vida.

3) Ao longo da sua história de vida você já se deparou com situações em que o afeto que você tinha atrapalhou sua aprendizagem?

Não. Acredito que não.

4) Qual a importância do afeto na hora de educar seu filho?

Procuro demonstrar carinho, respeito, segurança e atenção em minhas falas e atitudes. Isso gera reciprocidade.

5) Na sua visão, como é a relação do seu filho com a escola, professora e colegas?

Vejo uma relação segura e verdadeira. Até na hora dos conflitos há uma relação de respeito e tentativa de se estabelecer restauração de afeto entre colegas, alunos, minha filha e professora.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEPOC	Centro Educacional Poços de Caldas
FE	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil